



Grado de Magisterio en Educación Infantil
Curso Académico 2019-2020

Las aulas multigrado Educación Infantil y la atención a la
diversidad: una oportunidad para avanzar hacia la
educación inclusiva.

Childhood Education multilevel classes and diversity
attention: one opportunity to move forward to inclusive
education.

Autora: Deva Márquez Calderón

Director: Ignacio Haya Salmón

Junio de 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

A lo largo de este documento se hará uso del género masculino para hacer referencia a ambos sexos, con el único fin de facilitar la lectura del texto, sin ningún tipo de comportamiento sexista y/o discriminatorio.

Además, el nombre del centro educativo en el que se ha llevado a cabo la investigación, así como los nombres de las personas que han participado aportando sus puntos de vista, han sido omitidos a lo largo de todo el documento. Este compromiso de confidencialidad queda recogido en el **ANEXO I** del trabajo.

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción	4
3. Justificación	5
4. Marco teórico	6
3.1. Concepto de diversidad.....	6
3.2. Respuestas del sistema educativo hacia la diversidad.....	8
3.2.1. Modelo de Educación Inclusiva.....	9
3.2.2. Principios fundamentales de la Educación Inclusiva	11
3.3. Diversidad de agrupamientos escolares.....	12
3.4. Pequeño acercamiento a las aulas multigrado: origen y potencialidades....	14
3.5. Aspectos organizativos de la entidad escolar: espacios, materiales y tiempos	16
5. Metodología de la investigación	18
5.1. Consideraciones éticas	18
5.2. Objetivos del estudio	18
5.3. Descripción del contexto de estudio	19
5.4. Selección y justificación de la metodología y del método	23
5.5. Descripción y selección de la muestra	24
5.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	25
6. Resultados	26
7. Análisis de los resultados.....	29
7.1. ¿Quiénes son los profesionales que participan en el estudio?	30
7.2. Centro Escolar. ¿Cuáles son las señas de identidad de la escuela?	32
7.3. Elementos organizativos: materiales, espacios y tiempos.....	34
7.3.1. Espacios	34
7.3.2. Tiempos	36
7.3.3. Materiales	37
7.4. ¿Cómo es el diseño y la puesta en práctica de la propuesta pedagógica? ..	39
8. Conclusiones	42
9. Limitaciones del trabajo	46
10. Referencias bibliográficas	48
11. Anexos.....	52
Anexo I. Compromiso de confidencialidad.....	52
Anexo II. Guion de la entrevista.....	53

1. Resumen

Llevar a cabo un tipo de organización multigradual en las escuelas no es una tarea sencilla a priori, especialmente cuando esta ha estado ligada exclusivamente a pequeños contextos rurales con muy baja tasa de escolarización. Requiere, por tanto, pensar y repensar exhaustivamente en cómo se van a configurar los elementos organizativos presentes en la escuela, así como la práctica educativa en general, de tal modo que se proporcione una atención a la diversidad de calidad, característica principal de este modelo organizativo. Este Trabajo de Fin de Grado (TFG), el cual adopta un enfoque cualitativo de investigación, utiliza el grupo de discusión como técnica para recoger los datos, así como la aportación de algunos de los apartados de la Programación General Anual (PGA) del centro foco de estudio y observaciones realizadas en este durante el periodo de prácticas. Se pretende estudiar, por tanto, la realidad de un centro de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en profundidad, contando con los puntos de vista del equipo docente, ya que, al fin y al cabo, son los encargados de preparar minuciosamente todos estos aspectos educativos. Finalmente, el presente estudio ha permitido comprobar la existencia de escuelas comprometidas con sus alumnos y con la Educación de los más pequeños, apostando por nuevas formas totalmente flexibles de aprender y de enseñar, las cuales tienen en cuenta la diversidad aprovechándola como un factor de enriquecimiento y crecimiento para todos los miembros de la comunidad educativa y nunca como un factor excluyente.

Palabras clave: aulas multigrado, diversidad, heterogeneidad, diferencias, flexibilidad, espacios, materiales, tiempos.

Abstract

Carrying out a multilevel organization in schools is not a simple task a priori, especially when it has been linked exclusively to small rural contexts with very low schooling rates. Therefore, it requires thinking and rethinking exhaustively in how the organizational elements are configured in the schools, as well as the educational practice in general, in the way that they should provide a correct attention to diversity, which is the main characteristic of this organizational model.

This final degree, which follows a qualitative approach using the discussion group, the contribution of diverse school plans and the observations collected during the practices as the techniques to collect the data, is intended to study deeply the reality of an early childhood education center in the Community of Cantabria, taking into account the points of view of the teaching staff, because, after all, they are in charge of preparing all these educative aspects carefully. Finally, this study has confirmed the existence of schools that are committed with their students and the education of the youngest, betting on new flexible ways of learning and teaching and appreciating the diversity, taking advantage of this factor in the way that all the members of the educational community prosper and grow with it, and never seeing it as an excluding factor.

Key words: multilevel classes, diversity, heterogeneity, differences, flexibility, spaces, materials, times.

2. Introducción

Las aulas multigrado o de edades mixtas, generalmente ligadas a los contextos rurales, incorporan cuestiones relacionadas con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje. A priori quizás puedan sugerir ideas de desequilibrio o complejidad en cuanto a los planteamientos didácticos y organizativos de las aulas. Sin embargo, es la respuesta docente la que se va ajustando a la heterogeneidad de sus alumnos buscando que todos las actuaciones, procesos y resultados educativos sean lo más enriquecedores posibles para todos. Es decir, el objetivo principal de este tipo de organización escolar es el de dar respuesta a todas las diferencias existentes en el aula (Tomàs y Jiménez, 2014).

Debido a que el centro educativo en el cual he realizado las últimas prácticas universitarias sigue este tipo de organización del alumnado, surgió la siguiente pregunta de investigación sobre la que, finalmente, versa el presente trabajo: ¿Cómo es la configuración de los elementos organizativos materiales, espacios y tiempos en las aulas multigrado de tal manera que incluyan a todo el alumnado?

Para tratar de darle repuesta, en primer lugar, se ha revisado bibliografía sobre esta prácticas educativas con el fin de obtener información sobre su origen y sus enormes potencialidades, así como del transcurso de la Educación a través de la historia hasta llegar a lo que hoy se conoce como Modelo de Educación Inclusiva. Además, se ha llevado a cabo un proceso de documentación sobre los diferentes tipos de agrupamientos escolares existentes en la actualidad, así como de la importancia que tiene la triada organizativa materiales, espacios y tiempos dentro de una institución educativa.

Cabe destacar que la muestra seleccionada aporta un contexto idóneo para desarrollar la investigación sin influenciarla, ya que mantiene la total naturalidad del ambiente al tratarse del equipo docente de una escuela rural que opta por este tipo de agrupamiento escolar.

En lo que se refiere a la metodología, este trabajo sigue un enfoque cualitativo, ya que busca profundizar en una realidad concreta. La técnica de recogida de datos utilizada es el grupo de discusión, utilizando como instrumento un guion de entrevista grupal. Además, se complementa este proceso con algunas observaciones anotadas en el diario de prácticas, así como con el estudio de algunos de los apartados recogidos en la PGA del centro.

Finalmente, al hacer referencia a los resultados, para llevar a cabo su análisis se ha seguido previamente un modelo de categorías y códigos, ya que permite seleccionar y agrupar la información de manera más práctica. La conclusión principal sacada de este radica en la existencia de una escuela completamente flexible que se reinventa, la cual valora muy positivamente la diversidad y no tiene miedo de apostar por diferentes modelos educativos/organizativos que se alejan bastante de los convencionales.

3. Justificación

La escuela tradicional ha ido dando forma a otro tipo de escuelas en las que los colectivos que antes no eran tenidos en cuenta ahora tienen cabida y están muy presentes en ellas (Grande, 2010).

Ahora bien, a pesar de que la Educación Infantil no es una etapa obligatoria, si la intención como docentes es educar al alumnado en unos valores determinados, así como prepararlos para ser ciudadanos del mundo, la confianza que se tiene que depositar en ellos debe ser enorme, al igual que las expectativas (Grande, 2010). La Educación, por tanto, debe sustentarse en la idea de múltiples infancias, dejando atrás la falsa creencia de que todos los niños son iguales, ya que este pensamiento lo único que nos aporta es una imagen de infancia totalmente descontextualizada al pensar que todos ellos requieren lo mismo en los mismos periodos de tiempo (Osoro y Meng, 2008).

Al optar por las aulas multigrado o de edades mixtas se está acabando con esta falsa creencia, ya que se entiende que todos los alumnos, ya sean de una misma edad o de edades distintas, no aprenden a la vez ni de la misma manera (Casaña y Elvio, 2011). El aprendizaje que se da en este tipo de aulas es colaborativo, ya que, al estar el grupo-clase formado por diferentes edades, intereses, capacidades y expectativas, se sustenta en la interdependencia positiva de todos sus miembros (Boix, 2009. Citado en Casaña y Elvio, 2011). Además, en el escenario de la multigraduación se produce una subida y bajada constante de niveles de conocimiento, en las cuales todos los alumnos tienen contacto directo y continuo con contenidos de niveles tanto inferiores como superiores. Esto desencadena un aprendizaje contagiado, por impregnación mutua (Bustos, 2010. Citado en Casaña y Elvio, 2011).

En conclusión, se debe ampliar la mirada y ser consciente de que existe una gran variedad de buenas prácticas educativas inclusivas que se pueden llevar a cabo en los centros escolares, como es el caso de las aulas multigrado o de edades mixtas sobre las cuales versa el presente estudio.

4. Marco teórico

3.1. Concepto de diversidad

Para comenzar, ¿de qué se habla cuando se hace referencia a la diversidad?

Según la Real Academia Española, el término *diversidad* ha sido definido, en una primera acepción como “variedad, semejanza, diferencia”. Esta definición

parece encajar a la perfección con el pensamiento atribuido comúnmente de la sociedad hacia la diversidad: diferencias existentes entre personas que se salen fueran de un patrón considerado como normativo. Por el contrario, la segunda acepción dice “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”, lo cual da una sensación de riqueza, de potencialidades.

Ahora bien, según la concepción que se tenga del término diversidad (desde su vertiente más positiva a la más negativa) las respuestas hacia ella también cambiarán, especialmente en el ámbito educativo. Contreras (2002) señala que estas respuestas educativas oscilarán entre una atención a la singularidad de cada uno o, por el contrario, una atención generalizada a la diversidad. La diferencia entre ambas radica en que, si se opta por la segunda opción, se estará poniendo el foco de atención sobre un colectivo completamente generalizado, y, por tanto, se estará entendiendo que dentro de ese determinado colectivo no existen, a su vez, otras diferencias.

La diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia, ...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona. (Mir, 1997, p. 45. Citado en Sánchez, 2004)

En conclusión, dentro de esta acepción se entiende que atender a la diversidad es prestar atención exclusivamente a aquellos grupos de personas que se salen de lo estipulado por la sociedad, los que se desvían de la norma y los que “dan problemas” a la escuela (Contreras, 2002).

Pero ¿qué se considera como normativo y que no? Sapon-Shevin (2014) expone que es la sociedad quien le da valor a ese concepto de normalidad, con el único fin de tratar de regular los comportamientos de los demás y controlar, de esta manera, la posible variación existente, como si solo existiese una manera correcta de ser. Sin embargo, la verdadera realidad es que, al ser la normalidad un constructo social, nunca se podrá hablar de unos límites precisos ni de una definición universal. Hablamos, por tanto, de una sociedad diversa y para nada uniforme, la cual consta de una gran variabilidad en cuanto a la raza, al sexo, el

idioma, el color, la religión, las capacidades o la orientación sexual, entre otras. En conclusión, y siguiendo con las ideas de este mismo autor, lo realmente interesante sería ampliar esas nociones de normalidad y de variación, de tal modo que se comprendiese que las diferencias no son un problema que resolver, sino una faceta más de la existencia humana.

Consecuentemente, abandonar ese pensamiento para colocarse en la postura de atención a la singularidad conlleva una valorización completamente positiva hacia la idea de que no existen dos personas iguales, entendiendo que las diferencias son una condición más de la raza humana. Por ello, desde esta perspectiva se tendrán en cuenta y se apreciarán todas las todas las posibilidades que tiene toda persona, ensalzando su singularidad y, consecuentemente, respetando también todas las particularidades que estas presenten (Contreras, 2002).

Debería estar claro desde el principio, y sin embargo eso es lo que tendremos que intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en Educación, debería ser lo primero. (Contreras, 2008, p. 1. Citado en Caparrós y Sierra, 2015)

En conclusión, se puede ver cómo la actitud que se tiene hacia las diferencias es el gran problema y no las diferencias en sí mismas (Sapon-Shevin, 2014), por lo que se debe ampliar la mirada y entender que no hay ni habrá dos personas iguales.

3.2. Respuestas del sistema educativo hacia la diversidad

Las respuestas que el sistema educativo ha ido dando a las diferencias, condición como hemos visto inherente en el ser humano, han sido muy distintas a lo largo del tiempo, sin poder hablar, por tanto, de una progresión o recorrido completamente lineal: los ritmos y los tiempos han sido distintos dependiendo de los colectivos, pero también de los países (Parrilla, 2002).

Siguiendo por las ideas de este mismo autor, los intentos por dar respuesta a la diversidad han estado marcados, en la mayoría de los casos, por el interés más o menos explícito de ejercer control sobre las diferencias y promover la creación de itinerarios sociales y escolares diferenciadores. En definitiva, la escuela ha alimentado la construcción de los procesos de exclusión escolar y social a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, partimos desde la negación de hecho y derecho a la Educación de algunas personas o colectivos (en los inicios de la Escuela Moderna), pasando por la segregación en instituciones y centros especiales hasta llegar a la incorporación -meramente geográfica o física- en las escuelas ordinarias de quienes habían sido apartados de la institución escolar.

Con todo ello, el surgimiento de lo que se ha dado en llamar Modelo de Educación Inclusiva, supone un giro radical de pensamiento y acción sobre el modo en el que la escuela ha tratado de responder al reto de educar a todos y todas, sin excepción alguna.

3.2.1. Modelo de Educación Inclusiva

La inclusión educativa, según autores como Booth (1999), Dyson (2001) y Sánchez (2014), puede ser un término un tanto controvertido debido, principalmente, a la enorme cantidad de significados que puede adquirir dependiendo del país o del contexto en el que nos encontremos. Por este motivo, según Sánchez (2014), para tratar de definirla se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones:

- La inclusión entendida como colocación. Es decir, todos los alumnos que tradicionalmente eran escolarizados en centros especiales tienen garantizado el acceso a las escuelas regulares, requiriendo, a su vez, un cambio en las políticas educativas.
- La inclusión como Educación para todos. Este enfoque fue defendido por la UNESCO y quedó establecido en la Declaración de Salamanca en 1994. Todos los niños tienen derecho a la Educación, por lo que deben garantizarse las oportunidades de aprendizaje. Los sistemas educativos deberán diseñarse de tal manera que tengan en cuenta la gran gama de diferencias existentes. En conclusión, no se trata solo de un trasvase

físico, sino que se deben dar las correctas prácticas educativas para su cumplimiento.

- La inclusión como participación. Todos los alumnos deben tener oportunidades para participar en la vida de las escuelas, por lo que será necesaria una reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para que sea posible.
- La inclusión social. Todos los ciudadanos tienen unos derechos que deben ser reconocidos y respetados, desde la igualdad de oportunidades hasta el acceso al mundo laboral.

A continuación, para poder seguir definiendo este modelo de un modo más completo, Susinos (2005) expone cuáles son sus cuatro elementos clave:

- Habla, en primer lugar, de un proceso continuo, no es un estado que se alcanza simplemente con la consecución de unos objetivos determinados.
- En segundo lugar, complementándose con las ideas anteriores de Sánchez, la inclusión conlleva la idea de participación, es decir, no basta con que todos los alumnos tengan reconocido el derecho a pertenecer a un centro ordinario, sino que se deben repensar los elementos organizativos, así como curriculares del centro, para que esta idea de participación sea posible y sea real.
- En tercer lugar, se debe prestar una atención especial a los individuos que tengan un mayor riesgo de exclusión, lo que no quiere señalar exclusivamente a aquellos que tengan necesidades educativas especiales.
- En cuarto y último lugar, es importante que exista una modificación de las prácticas, las políticas y las culturas de las escuelas, de tal manera que se esté asegurando un cambio real y profundo en ellas.

Como se puede ver, la idea primordial que sustenta este modelo es que las escuelas son, y deben ser, lugares para todos en los cuales todas las personas, sin distinción alguna, tengan garantizadas múltiples oportunidades para aprender y participar. Por tanto, cuando se habla de inclusión educativa, se está

hablando de un modelo que toma en consideración y reconoce a todas las personas que conforman el grupo, buscando siempre su bienestar físico, emocional y relacional. Se habla de un sentimiento de pertenencia y de una búsqueda constante de las condiciones y los procesos que favorecen los aprendizajes de todos, teniendo como objetivo el desarrollo óptimo de cada uno, entendiendo, a su vez, que cada cual alcanzará sus propios logros. Inclusión educativa es reflexión, es cooperación y es participación por parte de todos los agentes implicados, es eliminar posibles barreras del camino (Echeita, 2008).

En conclusión, en este momento, la Educación Inclusiva es entendida como un proceso que está en constante revisión, de tal manera que se creen espacios educativos en los que, independiente de las capacidades de cada uno, todos los alumnos tengan éxito dentro de las escuelas y las aulas ordinarias (Haya y Rojas, 2016).

3.2.2. Principios fundamentales de la Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva, como se ha podido ver, tiene como objetivo prestar una atención educativa que favorezca el desarrollo máximo posible de todo el alumnado. Para ello, es importante que se busque la cohesión de todos los miembros que forman la comunidad educativa: alumnos, profesores, familias, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales y, por último, todos los demás profesionales que trabajan en el centro educativo. Por este motivo, todos estos componentes deben colaborar entre sí para poder así ofrecer una Educación de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos. Consecuentemente, existen unos principios fundamentales por los cuales debe guiarse la inclusión educativa en todas las instituciones educativas (CNIIE, s.f.):

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, debe organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

3.3. Diversidad de agrupamientos escolares

Llegados a este punto, cabe destacar que, dependiendo de cómo se organicen las aulas, se estará dando una respuesta más o menos cercana al Modelo de Inclusión Educativa. Y es que, dentro de cada centro educativo, se pueden encontrar diferentes agrupamientos de alumnos: homogéneos, mixtos e inclusivos.

El primer agrupamiento que resaltar es el conocido como *mixture* o grupos mixtos. Este tipo de agrupamiento está relacionado con la organización tradicional de la escuela: un grupo de alumnos heterogéneo (en relación con la religión, la cultura y/o el nivel de conocimientos) es atendido por un único docente en un mismo aula (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Dentro de este agrupamiento, todas las actividades, evaluaciones, prácticas, contenidos, objetivos, etc., que se plantean, diseñan y programan son exactamente los mismos para todos (Cortés, González y Sánchez, 2018), entendiendo que todos los alumnos deben alcanzar las mismas metas en el mismo periodo de tiempo. Aunque en un principio esta forma de agrupar al alumnado no parecía suponer grandes dificultades para su desarrollo, se ha dejado entrever, especialmente en los últimos años, la gran necesidad de que la Educación tenga en cuenta y valore la heterogeneidad existente en el aula (Valls, Prados y Aguilera, 2014), de tal manera que potencie los máximos de cada uno a la vez que entiende que estos no requieren exactamente los mismos ritmos para todos.

En segundo lugar, se encuentra el modelo *streaming* o agrupamientos homogéneos/flexibles. Este modelo de agrupación surge, a priori, con la intención de dar una respuesta eficaz a las diferencias existentes dentro de las aulas de la que se hablaba en el párrafo anterior (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Sin embargo, ahora los alumnos son clasificados en diferentes grupos según su nivel de competencia, es decir, su distribución en unos u otros va a depender exclusivamente de su rendimiento académico (Cortés, González y Sánchez, 2018), tratando de crear grupos lo más académicamente homogéneos posibles. Por tanto, ante este tipo de agrupamiento si se procede a llevar a cabo diferentes adaptaciones, realizándose en función de las habilidades y los conocimientos que tenga el alumnado. Se pueden encontrar dos tipo de respuesta diferentes (Valls, Prados y Aguilera, 2014):

- Agrupaciones por niveles educativos, es decir, los que más saben frente a los que menos. Puede llevarse a cabo o bien en la misma aula o en aulas separadas.
- La creación de grupos de refuerzo dentro de los horarios lectivos: el alumno sale de su clase habitual para reforzar aquello que más necesite.

Como se puede ver, la respuesta inclusiva que da este modelo a la heterogeneidad en las aulas también es inexistente, optando por la homogeneidad educativa y alejándose por tanto de los principios defendidos por el Modelo de Educación Inclusiva. Las consecuencias negativas de este tipo de agrupamientos, consecuentemente, son múltiples, ya que se están generando grandes desigualdades dentro del aula. Por ejemplo, la autoestima del alumnado que requiere de ese refuerzo puede volverse cada vez más negativa al sentirse inferior al resto de sus compañeros, así como avergonzado. Finalmente, además, no está demostrado que este tipo de agrupamiento escolar consiga una mejora en el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

Reducir la heterogeneidad del aula tampoco acaba de ser una respuesta educativa-inclusiva eficaz. Por este motivo, surge un tercer modelo de agrupamiento: los inclusivos. Estos parten de la concepción de que sí se debe mantener la heterogeneidad en el aula, solo que incrementando el número de

adultos que van a estar dentro de ella (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Este tipo de agrupamiento entiende, por tanto, que la heterogeneidad es una fuente de enriquecimiento constante, valorando las diferencias de cada uno al defender que estas son fundamentales para que se pueda producir el aprendizaje (Cortés, González y Sánchez, 2018). Por tanto, aquí no se va a llevar a cabo ningún tipo de separación por nivel competencial, sino que se van a modificar las estructuras escolares para que todas las diferencias tengan un valor educativo, atendiendo consecuentemente a la idea de múltiples infancias. Como se ha mencionado anteriormente, para que esto sea posible se deben aumentar los recursos humanos dentro del aula, pudiendo incluir tanto a aquellos agentes del propio centro como a todas aquellas personas de fuera de este que quieran participar voluntariamente. Los beneficios que se derivan de este modelo son múltiples: en primer lugar, cada uno recibirá los apoyos necesarios, pero siempre dentro del aula, de tal manera que puedan alcanzar sus máximos mientras que, a su vez, se potencia la mejora del aprendizaje de todo el grupo-clase. Además, se desarrollan paralelamente actitudes relacionadas con la ayuda mutua, el respeto y la solidaridad (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

En conclusión, todas las escuelas deben ser conscientes de que no todos los agrupamientos son del todo apropiados si se quiere garantizar una correcta atención a la singularidad, así como una valoración positiva hacia las diferencias.

3.4. Pequeño acercamiento a las aulas multigrado: origen y potencialidades

En relación con los modelos de agrupamientos inclusivos que se acaban de ver, a partir de ahora se va a hacer una mención especial a un tipo de agrupamiento escolar que podría considerarse su subcategoría: las aulas multigrado o de edades mixtas.

Para comenzar, siguiendo las ideas de Bustos (2010), desde finales del S. XIX, y, concretamente con el surgimiento de la Escuela Graduada, los niños han estado organizados en los diferentes tramos del sistema educativo según su edad, entendiendo que todos tenían que recibir la misma información en el mismo momento y, por tanto, evolucionar también del mismo modo. Según este autor, el problema viene el pensar que este ritmo de aprendizaje está relacionado

con la falsa creencia de que todos tienen las mismas capacidades. Se está hablando, por tanto, de un criterio meramente cronológico. En contraposición a esta idea, dicho autor señala el acuñamiento de un nuevo término: multigraducción o aulas multigrado. Ahora, los alumnos que conforman diferentes grupos de edad comparten un mismo espacio de aprendizaje. Su existencia está relacionada con la escasa matriculación de alumnado en zonas rurales, debido, principalmente, a circunstancias demográficas. Cabe destacar que, en sus inicios, este tipo de agrupamiento escolar se mostraba como algo miserable y atrasado en términos pedagógicos, optando por cerrar estas escuelas rurales y transportando a los alumnos a otras escuelas cercanas (Boix, 2011). Sin embargo, en la actualidad, lo que antes era una imposición se ha convertido en una opción más de agrupamiento por la que algunos maestros, especialmente de entornos rurales, están apostando (Bustos, 2010).

Ahora bien, comúnmente, es cierto que la mayoría de las escuelas infantiles sigue optando por organizarse de manera convencional: aulas totalmente desconectadas entre sí en donde los niños del segundo ciclo (3, 4 y 5 años) apenas ni se conocen entre ellos, ya que los momentos que comparten durante la jornada escolar son muy escasos. Sin embargo, Alfredo Hoyuelos (2010), exponía en uno de sus textos el posible riesgo de caer en la falsa creencia de la continuidad de los procesos educativos. Es decir, para dicho autor, el proceso que los niños siguen en su aprendizaje no es lineal ni acumulativo, por lo que se debe favorecer siempre el contacto entre todos los alumnos y en todos los espacios.

Siguiendo por la misma línea de este autor, otros como Schmelkes (2005), han advertido del gran valor pedagógico que tienen todo tipo de diversidades dentro de una misma aula, haciendo especial hincapié en la diversidad de edades. Se debe partir del hecho de que en todos los centros educativos existe este tipo de diversidad, además, los grupos de edades heterogéneos pueden ser un factor clave para el andamiaje de los niños. Hablamos, por tanto, de la relación alumnado-tutor, en donde se saca provecho de la competencia que puede tener un niño con respecto a sus compañeros en la adquisición del aprendizaje. No importa la edad, es decir, el aprendizaje no tiene que darse siempre de los más

mayores a los más pequeños, sino que cualquier alumno puede servir de modelo a otro. Todos pueden aprender de todos (Boix, 2011). Es decir, estamos hablando de que aprovechar la estructura heterogénea de edades estimula la ayuda de unos alumnos a otros (Bustos, 2010).

Por otro lado, una de las características más destacables que se ha acuñado a las aulas multigrado ha sido la de diversidad dentro de las diversidades, ya que la práctica aquí se orienta a dar una respuesta educativa compresiva y diversificada que atiende a las necesidades e individualidades de todos los alumnos, proporcionándoles la confianza total para que sean ellos los protagonistas de proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula (Boix, 2011). Además, para autores como Bustos (2007) y Pérez (2007), este planteamiento pedagógico posibilita el desarrollo de múltiples prácticas inclusivas como pueden ser la correcta adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado, la puesta en marcha de un modelo cooperativo y de coordinación, nuevos cambios metodológicos y la apertura del centro a su contexto más inmediato (citados en Boix, 2011).

Las aulas multigrado, por tanto, parecen estar ligadas a las corrientes del constructivismo. Promulgan la utilización de metodologías activas, de tal manera que la enseñanza siempre esté sustentada en los intereses de los alumnos para que los aprendizajes sean significativos. Se busca la manifestación de la curiosidad, de la reflexión, de la experimentación. El alumno es el protagonista. Esto supone que, frecuentemente, se hayan relacionado las aulas multigrado con la adquisición de altos niveles de aprendizajes significativo (Boix, 2011).

3.5. Aspectos organizativos de la entidad escolar: espacios, materiales y tiempos

Por otro lado, es evidente que la Educación escolar y el acogimiento a la diversidad están condicionadas, en gran medida, por todos aquellos elementos organizativos que caracterizan a un centro educativo, los cuales están recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (Antúnez y Sallán, 1996). En este caso, se ha tomado la decisión de poner el foco de atención en la triada de espacios,

materiales y tiempos, ya que se ha considerado que su organización y diseño puede proporcionar mucha información sobre la visión educativa que se tiene en una escuela y la idea de infancia. Se puede afirmar, por tanto, que cada escuela es quien construye su propia identidad, ya que, dependiendo de la manera en que se organice, se estará entendiendo la escuela infantil de un modo u otro (Osoro y Meng, 2008).

En primer lugar, con el término de espacios educativos se está haciendo referencia a los lugares físicos en los cuales se desarrolla la práctica educativa. En Educación Infantil se debería hablar de espacios estables, pero, a la vez, abiertos a la flexibilidad y el cambio. Sanos y seguros para todos, un lugar de encuentro (Osoro y Meng, 2008). Dichos espacios están compuestos por objetos, mobiliario, e incluso una determinada decoración (Forneiro, 2008). Sin embargo, esto no es suficiente, ya que, a parte de lo físico, también se debe tener en cuenta todo ese entramado relacional, efectivo y emocional que existe y propicia la escuela. Se habla, por tanto, de ambiente. “El ambiente habla, aunque nosotros permanezcamos callados” (Forneiro, 2008, p. 45).

En segundo lugar, cuando se hace referencia a esa dimensión temporal, se debe de ser consciente de que el tiempo por sí solo no tiene impacto en los aprendizajes, sino que habrá que detenerse en ver qué es lo que se hace en ese tiempo: actividades y condiciones (Razo, 2015. Citado en Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017). Es decir, aunque existe un tiempo prefijado (calendario escolar, horarios, etc.), dentro de la escuela no se debería hablar de un tiempo único ni puramente objetivo. Resulta extraño de pensar, pero la realidad es que existen múltiples tiempos, y, por tanto, estos son subjetivos: el de los adultos y el de los niños. Hablamos de un tiempo sin prisas, flexible y tranquilo que respeta los diferentes ritmos de todos los integrantes (Osoro y Meng, 2008).

Por último, en relación con los materiales, estos son otro de los recursos que está presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, son los mediadores y, consecuentemente, deberían ser variados, polivalentes y estimulantes (Gutiérrez, 2010). Siguiendo la línea de esta autora, los materiales educativos pueden clasificarse en dos grandes bloques:

- Materiales didácticos, que hacen referencia a todos los instrumentos mediadores entre los contenidos y los aprendizajes de los alumnos.
- Materiales curriculares, los cuales están relacionados con los instrumentos que ayudan al profesorado a hacer concreciones curriculares.

Por tanto, se debe tener en cuenta que es muy importante su selección, ya que estos son los que van a estar en permanente contacto con los alumnos (Lucas, 2015).

En conclusión, se puede ver como la Educación consiste en una toma de decisiones constante, las cuales requieren de una gran reflexión y organización previa. Los elementos organizativos son determinantes, por lo que no podemos creer que, por estar con edades pequeñas, todo vale. Profundizar en esta mirada de los aspectos organizativos que afectan al aula es permitir un enfoque dinámico que ayuda a que todo se vaya reestructurando en función de los acontecimientos que se vayan a suceder (Cortés, González y Sánchez, 2018).

5. Metodología de la investigación

5.1. Consideraciones éticas

En primer lugar, cabe destacar que el presente TFG cuenta con la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad de Cantabria (UC). Asimismo, tanto el nombre del centro educativo como los datos personales de la muestra son tratados de manera totalmente confidencial, respetando el compromiso recogido en el primer anexo. De igual manera, cabe señalar que los consentimientos informados de todas las participantes han sido recabados antes de llevar a cabo la entrevista, y, por último, que se ha presentado dicha entrevista a las informantes por si consideraban necesario retirar alguna información compartida.

5.2. Objetivos del estudio

El objetivo general de este presente estudio se basa en conocer cómo se configuran los elementos organizativos espacios, materiales y tiempos en un aula multigrado de Educación Infantil en el curso académico 2019/2020 de tal manera que se dé cabida a todos los alumnos.

Los objetivos específicos que derivan del general son los siguientes:

- Conocer cómo se organizan los espacios de un Centro Educativo multigrado en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer cómo se diseña el horario lectivo de un Centro Educativo multigrado en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer cuáles son los materiales de un Centro Educativo multigrado en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer cómo se diseñan los materiales de un Centro Educativo multigrado en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer cómo es la respuesta educativa hacia la diversidad de un Centro Educativo multigrado en la etapa de Educación Infantil.

5.3. Descripción del contexto de estudio

El centro de Educación Infantil escogido para la realización de este TFG está situado en un pequeño municipio perteneciente a la Comunidad de Cantabria. Se está haciendo referencia, por tanto, a un entorno rural, aunque su población está creciendo recientemente alcanzando los 2000 habitantes (PGA, 2019/2020). Cabe destacar que este centro no contempla a la Educación Primaria, pero sí al segundo ciclo de Educación Infantil en su totalidad y a las aulas de 2 años del primer ciclo. En relación con nivel económico del alumnado se puede afirmar que es medio, ya que, primordialmente, las familias se decidan al sector servicios (el Parque de la Naturaleza de Cabárceno se encuentra a escasos kilómetros) y también al sector secundario con la fábrica de la Nestlé, entre otras (PGA, 2019/2020). Por último, en relación con el nivel cultural del entorno, este es bastante variado, abarcando, además, a toda la población (PGA, 2019/2020).

Centrándonos en el alumnado del centro, el segundo ciclo está compuesto por un total de 35 alumnos de todo el Valle, abarcando edades desde los 3 hasta los 6 años, mientras que las aulas de dos años cuentan con un total de 18 alumnos.

Concretamente, el presente trabajo va a estar centrado en el segundo ciclo de Educación Infantil, ya que es un entorno natural idóneo para este: las aulas no están divididas por edades, sino que todos los alumnos conviven diariamente en grupos de edades mixtas. Es decir, la práctica educativa que defiende y lleva a cabo esta escuela es la misma para todas las edades, por lo que los materiales, los tiempos y los espacios también lo son.

A continuación, se procede a explicar cómo es la distribución horaria de la jornada escolar, así como los agrupamientos que se dan en cada uno de los momentos.

En primer lugar, la entrada es bastante flexible, comienza a las 8:30h de la mañana y se prolonga hasta las 10:00h, con el fin de intentar conciliar los ámbitos familiares, escolares y laborales. Durante este periodo, todos los alumnos que van llegando están juntos en lo que denominan juego libre.

A continuación, llegadas las 10:00h y entendiendo que todos han llegado ya, se procede al tiempo del corro, más comúnmente conocido como asamblea. De nuevo durante este periodo todos los alumnos están juntos en gran grupo. Es un tiempo de expresión, de relación y de juego.

La siguiente hora, que suele prolongarse desde las 10:15h hasta las 11:45h, se corresponde con lo que se podría denominar horas de trabajo. En este tiempo, dependiendo en el día de la semana, se realizan unas dinámicas u otras:

- Los lunes, miércoles y jueves los alumnos están divididos en tres grupos mixtos: rosas, amarillos y verdes. El plan de trabajo para estos tres días se basa en la división de estos tres grupos en tres propuestas diferentes: la de expresión: arte y creatividad; la de juego libre; y, finalmente, la de comunicación, en la cual los alumnos van teniendo un acercamiento a través del juego a la lectoescritura y a la lógico-matemática. Esto se lleva a cabo de un modo rotatorio, es decir, son los niños los que van pasando un día por cada zona, completando de esta manera el circuito. Cabe destacar, además, que las propuestas de estas zonas varían de una semana a otra.

- Los martes, durante esta hora, la división del alumnado es por mitades, encontrando dos grandes grupos: los corazones y los ponis, aunque también se cumple el hecho de que las edades sean mixtas. El funcionamiento, en este caso, es el siguiente: mientras uno de los grupos se queda en inglés, la otra mitad acude al aula de psicomotricidad. Pero, como en este segundo espacio el aula es de tamaño bastante reducido, las maestras optaron por dividir ese medio grupo inicial en otras dos mitades de nuevo, de tal manera que se separen y, mientras uno acuda a la denominada aula de colchonetas, el otro se queda experimentando con las instalaciones preparadas minuciosamente por las maestras. Los pequeños grupos que se forman aquí van variando de semana en semana de forma aleatoria, de modo que los alumnos no siempre compartan este tiempo con los mismos compañeros. Las instalaciones también son diferentes.

Lo siguiente que encontramos en la jornada escolar es el almuerzo, sobre las 11:45h, en donde todos los alumnos se reencuentran de nuevo en gran grupo, potenciando a su vez diferentes habilidades y responsabilidades del día a día como pueden ser el reparto del agua, o la limpieza de las mesas. A continuación, de 12:00h a 13:00h los niños van al patio, también en gran grupo y en un mismo espacio.

Finalmente, la última hora de la mañana también se desarrolla en desdobles o mitades con los grupos que se mencionaron anteriormente: los ponis y los corazones.

- Los lunes y los miércoles, mientras uno de los grupos acude a estimulación del lenguaje, en donde se sigue el programa PELO con todos los estudiantes favoreciendo la prevención, la otra mitad de los alumnos no tiene una actividad prefijada. A veces se opta por actividades de relajación, otras de cuentacuentos, o si hace bueno, se sigue aprovechando la hora del patio. Aquí se escuchan los intereses de los alumnos y, en función de estos, se organiza una propuesta.

- Los martes, durante esta hora, se continúa con el mismo plan de por la mañana: inglés o psicomotricidad, rotándose la posición de tal manera que los de inglés tengan psicomotricidad y viceversa.
- Esta hora de los jueves es también un tanto peculiar, ya que, de nuevo, no está prefijada como las anteriores. Se van optando por diferentes alternativas en función de lo que reclaman los alumnos. Normalmente la agrupación es en gran grupo, aunque si surge más de una propuesta cada alumno puede elegir dónde ir.

Por último, los viernes son totalmente diferentes al resto. Este día los alumnos del segundo ciclo se encuentran con los alumnos del primer ciclo de Educación Infantil, es un día de convivencia: el aula de dos años acude al centro para convivir con el resto de los compañeros y maestras, así como para facilitar su periodo de adaptación el año siguiente. La estructura temporal que se sigue en cuanto al juego libre de primera hora, el almuerzo y el patio es el mismo que los otros días, en gran grupo. Sin embargo, el resto de la mañana transcurre en tres grandes grupos: verdes, amarillos y rosas, en los cuales encontramos edades mixtas que abarcan desde los 2 hasta los 6 años. Estos tres grupos tienen tres grandes bloques de actividades rotatorias: clases de música, juego libre y psicomotricidad. La diferencia aquí es que, en un mismo día, todos los grupos pasan por todas las propuestas.

Tabla 1. Distribución temporal de la jornada escolar.

L	M	X	J	V	
					8:30-10:00h
					10:00-10:15h
					10:15-11:45
					11:45-12:00h
					12:00-13:00h
					13:00-14:00h

Fuente: elaboración propia.

Leyenda	
	Juego libre
	Corro
	Trabajo por zonas: expresión, comunicación y juego libre
	Inglés/psicomotricidad
	Música/juego libre/psicomotricidad
	Almuerzo
	Patio
	Actividad alternativa
	Estimulación del lenguaje

Cabe destacar que todos estos tiempos son completamente flexibles. Se habla de periodos de tiempo aproximados con el fin de poder hacerse una ligera idea de cómo se va desarrollando la jornada escolar en esta escuela. Además, se puede ver reflejado cómo se da la convivencia entre alumnos de edades mixtas durante todos los momentos de la jornada escolar, concluyendo, por tanto, que no es un hecho esporádico u ocasional.

5.4. Selección y justificación de la metodología y del método

En primer lugar, la metodología que sigue esta investigación es la cualitativa (Flick, 2012), ya que es a través de esta mediante la cual se puede analizar y profundizar en una realidad subjetiva: la de la escuela infantil. Además, los datos son obtenidos a raíz de los puntos de vista de los participantes, entendiendo que sus papales son completamente activos. Siguiendo por esta misma línea, cabe destacar que la muestra no está compuesta por numerosos sujetos con el fin de generalizar los resultados. Por tanto, no se puede hablar de datos cuantificables ni objetivos, sino que estos proporcionan un mayor entendimiento de los significados que componen la realidad estudiada. Una última característica de esta metodología contemplada también en este estudio está relacionada con el

análisis de los datos, ya que estos no se representan en forma de números analizados estadísticamente, sino que vienen dados en forma de textos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en este caso, a través de las transcripciones auditivas.

En segundo lugar, en relación con el método, se lleva a cabo un estudio de caso único (Stake, 1995). El fin, de nuevo, es el de profundizar y detallar el objeto de interés. En concreto, cabe señalar que las modalidades oscilan entre las situacionales, en las cuales la investigación se centra en el estudio de un acontecimiento desde la perspectiva de las personas que participan en el mismo y, por otro lado, en el microetnográfico, ya que se pone el foco de atención en algunas unidades específicas (en este caso, materiales, espacios, tiempos y diversidad) dentro de una organización completa: la escolar (Albert, 2007).

5.5. Descripción y selección de la muestra

En primer lugar, cabe destacar que, según Sáez (2017), la muestra hace referencia al conjunto de personas que son representativas de la población. En este caso, la muestra de la investigación se centra en las maestras que componen el equipo docente del centro de Educación Infantil. El tipo de muestreo, por tanto, ha sido no probabilístico e intencional, ya que no ha sido llevado a cabo por métodos aleatorios, sino que se han seleccionado a aquellas personas que representan un determinado contexto natural (Sáez, 2017), en este caso, las aulas mixtas o multigrado.

Por tanto, se puede concluir que la muestra total va a estar formada por cinco maestras de Educación Infantil y una técnico de Educación Infantil (n=6), de entre las cuales podemos destacar:

- La directora y, a su vez, maestra de apoyo del centro educativo.
- Dos tutoras del centro escolar.
- Una maestra especialista en inglés, audición y lenguaje.
- Una tutora de dos años, la cual también ha sido tutora en las aulas multigrado en años anteriores y participa activamente en la vida del centro.

- La Técnico Superior de Educación Infantil, la cual convive principalmente en las aulas de dos años, aunque su participación en esta investigación puede resultar interesante en el sentido de que, en muchas ocasiones, ambos ciclos se juntan para el desarrollo de las mismas dinámicas.

La justificación se basa en que estos agentes, además de ser de fácil acceso, son los que van a aportar a este TFG una información completa y detallada de los aspectos organizativos del centro, ya que se encuentran en las condiciones óptimas para ello al ser quienes lo configuran.

5.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La técnica cualitativa mediante la cual se procede a la obtención de los datos es el grupo de discusión. Dicho grupo de discusión hace referencia a una entrevista de carácter grupal sobre un tema específico, no es un debate ni una sesión utilizada para la resolución de algún conflicto o para el alcance de decisiones comunes (Patton, 1990. Citado en Flick 2012). En este caso, ya conocemos las personas que los van a componer: cinco maestras de Educación Infantil y una Técnico Superior de Educación Infantil. También conocemos la temática: la organización de materiales, espacios y tiempos en su centro educativo de edades mixtas o aulas multigrado y el tratamiento hacia las diversidad.

La selección de esta técnica radica, principalmente, en algunas de sus ventajas. Se destaca su bajo coste, lo eficientes y ricas que son en cuanto a los datos que nos permiten conocer y, por último, el hecho de que, al ser una entrevista grupal, va a permitir ahondar más en la temática de investigación al existir una estimulación colectiva. Es decir, las respuestas se complementan entre ellas y nos permiten ir más allá que simplemente con la recolección de respuestas individuales (Patton, 1990. Citado en Flick, 2012). Además, cabe destacar que, al tratarse de una técnica cualitativa, se va a poder conocer en profundidad los puntos de vista de la muestra, es decir, nos encontramos ante una visión interpretativa de la realidad como constructo personal (Flick, 2012).

El instrumento, el cual se corresponde con la herramienta física y real utilizada para la recolección de los datos, es, en este caso, el guion de la entrevista **(ANEXO II)**.

Dicha entrevista se corresponde con un modelo semiestructurado, ya que parte de unas preguntas prefijadas por el entrevistador, pero, a su vez, es flexible en cuanto a que permite que otros temas relevantes e interesantes no contemplados en el guion inicial afloren. Es decir, el entrevistador lleva a cabo la entrevista optando por un papel de oyente, interviniendo únicamente para guiar el curso de la entrevista por los caminos que interesan, con el fin último de conocer y comprender a un grupo social determinado (Díaz, et. al, 2013). A su vez, cabe destacar que el guion está clasificado en tres partes diferenciadas (Tójar, 2006). La primera de ellas se corresponde con las preguntas de calentamiento, abarcando de la uno a las cuatro. La función de estas radica en que los participantes se vayan animando a participar, además de ser necesarias para que tengan la oportunidad de presentarse. A continuación, se encuentran las preguntas centrales, de la cinco a la catorce, las cuales aportan la información más relevante y esencial para la consecución de los objetivos de la investigación. Finalmente, se encuentra la pregunta de cierre, que se corresponde con la quince de este guion. Esta última está destinada, primordialmente, a reincidir sobre los aspectos claves de la sesión, de tal manera que, si algún dato está incompleto, se pueda volver a él.

Por otro lado, cabe destacar que los datos recogidos a través el grupo de discusión van a complementarse con diferentes anotaciones del diario de prácticas, las cuales provienen de observaciones que se han ido realizando durante dicho periodo por su valor educativo o pedagógico. También se van a incluir algunos apartados recogidos en la PGA del centro, de tal modo que la información obtenida sea lo más rica y real posible al proceder a una triangulación de datos de diferentes fuentes.

6. Resultados

A continuación, antes de proceder al análisis de los datos obtenidos, cabe destacar que se han seguido una serie de pasos previos.

En primer lugar, una vez se ha llevado a cabo el grupo de discusión con el equipo docente de un Centro Educativo de Educación Infantil, se ha realizado la transcripción completa de la entrevista grupal.

En segundo lugar, se ha trabajado sobre dicha transcripción con la finalidad de elaborar un sistema de categorías y códigos, incluyendo las descripciones pertinentes que encajen en cada uno de ellos, como se refleja a continuación (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripciones otorgadas a los sistemas de códigos

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Autopresentación	Rol profesional	Hace referencia al papel que tienen dentro del centro, así como a las características que creen que los definen profesionalmente
	Experiencia laboral	En este apartado aparecen reflejados los años que lleva el equipo docente ejerciendo su labor educativa en esta escuela, así como sus puestos en ella
	Significado de Educación Infantil	He querido recoger en este apartado las características personales que consideran principales y/o fundamentales en la Educación Infantil
	Preocupaciones sobre Educación Infantil	Aquí se pueden ver los hechos del día a día de su profesión que más les preocupan, por diversos motivos

Centro Escolar	Señas de identidad	Hace referencia a las características o peculiaridades del centro
Elementos organizativos	Materiales	En este apartado queda recogida la importancia de los materiales en el contexto educativo, así como los criterios que se tienen en cuenta para su selección y diseño en la escuela
	Espacios	Aquí, se ha señalado la importancia de los espacios en el ámbito educativo, además de los factores considerados fundamentales para la organización espacial de la escuela
	Tiempos	Además de su gran importancia, como en los casos anteriores, en este apartado quedan recogidas algunas características en relación con el funcionamiento temporal del centro
Propuesta pedagógica	Criterios para su diseño	Este apartado hace referencia a los factores que el equipo docente ha considerado fundamentales para diseñar sus propuestas en la escuela
	Puesta en práctica	Aquí, podemos encontrar acciones que se llevan a cabo a la hora de implementar la propuesta pedagógica

Atención a la diversidad	A nivel general en Educación Infantil	Este apartado recoge algunos pensamientos sobre cómo se atiende a la diversidad en Educación Infantil en los centros educativos
	En el propio centro	Aquí, se recogen las acciones que esta escuela lleva a cabo en su conjunto para dar respuesta a la diversidad

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, se ha codificado la entrevista grupal a partir del sistema de categorías y códigos explicado en el anterior párrafo. De esta manera, el análisis de los datos obtenidos es mucho más fácil de elaborar.

Por último, se ha llevado a cabo una lectura en profundidad de la PGA del centro, así como del diario de prácticas, seleccionando los apartados acordes y pertinentes a dicha investigación.

7. Análisis de los resultados

En este apartado se va a exponer el análisis de los resultados obtenidos, el cual ha sido elaborado, principalmente, gracias a un estudio en profundidad sobre la información recogida en el grupo de discusión. Además, este análisis se complementa con una serie de observaciones anotadas durante el periodo de prácticas, así como con algunos apartados considerados relevantes concernientes a la PGA del centro. Cabe destacar que, para una mayor comprensión y seguimiento del mismo, se ha organizado en diferentes epígrafes relacionados con el sistema de categorías y códigos expuesto en el apartado anterior.

Por último, se recuerda de nuevo que tanto los nombres de los participantes como del centro educativo han sido omitidos atendiendo al compromiso de confidencialidad recogido en el anexo I.

7.1. ¿Quiénes son los profesionales que participan en el estudio?

En relación con los datos profesionales de las personas que conforman la muestra de este trabajo, cabe destacar que todas ellas son profesionales de la Educación con bastantes años de experiencia. De las seis personas, cinco de ellas son maestras de Educación Infantil, destacando la especialidad en Audición y Lenguaje de una ellas. La sexta figura restante es Técnico Superior de Educación Infantil. Además, todas ellas reúnen una experiencia consolidada en el centro educativo foco de estudio, lo que permite la obtención de información real, crítica y profunda sobre aquellos aspectos organizativos del centro, así como aquellos relacionados con la atención a la diversidad y a la inclusión educativa.

Tabla 3. Datos demográficos.

Entrevistada 1 (Entre_1)	Maestra de Educación Infantil y actual tutora del segundo ciclo
Entrevistada 2 (Entre_2)	Técnico Superior de Educación Infantil
Entrevistada 3 (Entre_3)	Maestra de Educación Infantil y actual tutora del segundo ciclo
Entrevistada 4 (Entre_4)	Maestra de Educación Infantil especialista en inglés y en Audición y Lenguaje
Entrevistada 5 (Entre_5)	Maestra de Educación Infantil y actual tutora del aula de dos años
Entrevistada 6 (Entre_6)	Directora del centro y maestra de Educación Infantil actualmente con la función de apoyos

Fuente: elaboración propia

A continuación, se procede a profundizar en su rol profesional. Todas ellas están de acuerdo en que este, principalmente, consiste en el acompañamiento tanto de los niños como de sus familias durante esta etapa del desarrollo, entendiendo que son ellos los constructores de su propia aprendizaje. Por ello, están siempre pendientes de escuchar sus demandas, respetándolos y sintiéndolos como personas capaces y competentes.

“(…) Para nosotros el protagonista del aprendizaje es el niño (…) intentamos también trabajar a través de sus intereses. A través de escucharlos realizamos las propuestas, pero luego también conociendo sus características evolutivas en función de la edad y teniéndolas en cuenta (…)” (Entre_1)

Siguiendo por esta misma línea, el significado que le atribuyen a la Educación Infantil está claro: la etapa de la Educación más importante, fundamental, la base de todo lo demás al corresponderse con el periodo de mayor crecimiento y maduración del ser humano. Por ello, exponen que los profesionales encargados de este periodo deberían ser aquellos mejor formados y con más vocación.

“La etapa más importante de la Educación, yo creo. Para mí es la más, porque es el momento de mayor crecimiento y maduración del ser humano, de cero a seis años, entonces es aquí donde se sientan las bases de todo el desarrollo posterior. La Educación Infantil es fundamental y por ello también los profesionales que atendemos esta etapa debemos de ser los que estemos más formados y tengamos más vocación, en mi opinión.” (Entre_3)

Por último, también existen preocupaciones. Entre ellas destaca, principalmente, el saber atender las necesidades que tiene cada niño, pero sin adelantarse a lo que él puede conseguir por sí mismo, de tal manera que todos puedan alcanzar sus máximos.

“A mí me preocupa no poder llegar a dar a cada niño lo que necesita para que alcance su máxima potencialidad, porque, a veces, me hago muchas preguntas sobre si le habré podido ayudar en todo lo que necesita o si me estaré quedando coja en eso.” (Entre_3)

En definitiva, a pesar de tratarse de personas diferentes entre sí se puede ver como todas ellas comparten y trabajan por alcanzar las mismas metas

educativas, esforzándose por conseguir una escuela que contemple realmente a la idea de múltiples infancias.

7.2. Centro Escolar. ¿Cuáles son las señas de identidad de la escuela?

El centro educativo, como se señaló con anterioridad, se corresponde con una escuela rural y pública de la Comunidad de Cantabria, la cual acoge exclusivamente a la etapa de Educación Infantil, concretamente a las aulas de dos años y al segundo ciclo en su totalidad.

Su localización, por tanto, permite que una de sus mayores señas de identidad sea el contacto y el acercamiento a la naturaleza: “Acercamiento a la naturaleza, nos parece algo super importante, tanto las salidas por el entorno como aprovechar todos los recursos que este entorno rural ofrece (...)” (Entre_3)

Otras de las señas de identidad que destacan está relacionada con educar en la felicidad, tratando que todos los niños sepan adaptarse a la sociedad cambiante en la que viven de la mejor manera posible. Para ello, la cooperación y la colaboración con las familias es fundamental, manteniendo un contacto muy estrecho.

“(...) Sobre todo, nuestro lema es educar en la felicidad, conseguir niños felices y conseguir darles las herramientas para poder mantener esa felicidad y que luego ellos de mayores sepan desenvolverse en la sociedad que tenemos y que les tocará vivir. Esto es un poco lo que más pretendemos.” (Entre_1)

De hecho, una de las observaciones anotadas en el informe de prácticas (2020) al hacer referencia a las señas de identidad del centro tiene que ver también con esta idea de educar en la felicidad.

“(...) Me gustaría dejar por escrito el título del libro que se corresponde con este modelo de escuela: “la escuela de los niños felices”. El primer día que llegué me invitaron a leerlo, y, sin lugar a duda, me encantó porque refleja a la perfección el día a día y la filosofía en este centro.” (p. 35)

A continuación, el equipo docente ha querido señalar que las propuestas no son de obligada realización, es decir, se esfuerzan por prepararlas rigurosa y

estéticamente, pero es cada niño quien, finalmente, decide si quiere o no participar en ella: “(...) Luego también realizarles propuestas, que no sean obligatorias, simplemente se les ofrecen diferentes actividades de una forma estética y atractiva y ellos deciden.” (Entre_3).

De nuevo en relación con las propuestas, todas ellas parten de los intereses de los niños, al igual que van en consonancia y respetan los ritmos de cada uno. Podemos concluir, por tanto, que el protagonista principal de aprendizaje es el niño, otorgándole un rol de constructor de su propio conocimiento. De igual manera, contemplan amplios grados de flexibilidad, así como el juego como una herramienta educativa fundamental.

Otras de las señas de identidad ya conocida puesto que es el tema central de esta investigación, es el trabajo por grupos de edad mixtos. No se lleva a cabo en algunos momentos de la jornada o algunos días alternos, sino que es la forma de trabajo habitual. Esta idea de agrupamientos mixtos queda recogida también en su Propuesta Pedagógica, alegando juntos a ella cuáles son sus ventajas principales (PGA, 2019/2020).

“(...) La integración de los niños de 3 años es más fácil y rápida al observar e imitar a sus compañeros mayores; Los mayores asumen su papel de mayores, y ayudan y enseñan a los pequeños, lo que les obliga a tomar responsabilidades, aprenden a colaborar, a organizar el conocimiento y expresarlo; Tienen la oportunidad de relacionarse y organizarse de formas diferentes.” (p.55)

Se puede observar, por tanto, que la diversidad y la inclusión se contemplan como rutinas en la práctica educativa, otorgándolas un valor total de enriquecimiento: “(...) Otra cosa importante es que entendemos a cada niño como un ser individual, independientemente de su edad, familia... no sé, yo creo que el hecho de que estén en grupos mixtos te permite no encasillarles.” (Entre_5)

Por último, destacan la seña de identidad relacionada con aprender a aprender:

“(…) Es muy importante que sean ciudadanos críticos, responsables y comprometidos. No queremos enseñar verdades absolutas, sino enseñar a pensar por sí mismos. No queremos darles nunca verdad ni nuestra visión, sino que ellos aprendan a crear su propia visión del mundo, sus propias opiniones y que aprendan a pensar por sí mismos. (...) Procuramos darles herramientas para que aprendan a tomar decisiones, a decidir por sí mismos, a dar su opinión, a explicar por qué prefieren una cosa u otra, a respetar las opiniones de los demás y aprender a pensar” (Entr_3)

En conclusión, todo el equipo docente coincide en las mismas ideas sobre la escuela y lo que quieren conseguir en ella, lo cual facilita enormemente la práctica educativa al ir todos al unísono.

7.3. Elementos organizativos: materiales, espacios y tiempos

En relación con los interrogantes surgidos con los elementos organizativos materiales, espacios y tiempos dentro de la escuela, se ha de decir que todo el equipo docente entrevistado coincide en que son unos elementos educativos más, por lo que tienen que ser pensados y repensados cuidadosamente, especialmente si se quiere dar cabida a tan amplio rango de edad (3-6 años).

7.3.1. Espacios

Al hablar de espacios, sin ir más lejos, fueron las docentes las que rápidamente también hicieron hincapié en este hecho de pensar en los espacios. Hablan de espacios especialmente mimados estéticamente, cuidando que no haya una sobreestimulación de elementos: “Yo destacaría que son espacios muy cuidados. (...) Y, a su vez, no hay una sobreestimulación de cosas, materiales, colores... son espacios muy cuidados, mimados y pensados” (Entre_5)

Se adjunta un fragmento del diario de prácticas (2020) en donde se puede ver de nuevo esta idea de cuidar los espacios reafirmada.

“Para continuar, esta semana hemos tenido otra visita interesante al centro, la de Siro López. Está dando un curso de formación relacionado con los espacios en Cantabria, y ha decidido venir a hacernos una visita para conocer el centro y para ayudarnos a mejorar sus espacios, dándonos múltiples e interesantes ideas. (...) El colegio está pendiente de una obra bastante grande para mejorar

y ampliar sus espacios (...) Por este motivo, la directora del centro ha apuntado todas las nuevas ideas con el fin de mejorar todo lo que sea posible de cara al curso escolar que viene. Como podemos ver, aquí tenemos de nuevo una señal de que este centro está continuamente reinventándose a sí mismo.” (p.25)

Además, esta escuela señala que los espacios condicionan, a priori, lo que se puede hacer y lo que no. Por ello, tienen que contemplarse como algo vivo, nunca estático, ya que están en continua evolución a la vez que evolucionan los demás agentes o surgen nuevas inquietudes. Señalan, además, que en su centro la organización espacial se basa en zonas de expresión, concretamente contando con tres diferenciadas: comunicación, arte y creatividad y, por último, el juego libre y la experimentación. A pesar de que los lugares para desarrollar cada una de ellas no cambia, sí que lo hacen tanto los alumnos (tres veces por semana) como las docentes (una vez por trimestre), permitiendo que, aunque el espacio físico sea el mismo, las actividades que se desarrollan en este nunca lo sean. Llevar a cabo esta organización espacial permite, a su vez, que los espacios sean amplios en relación con el número de alumnos que albergan.

Otro punto que destacar en relación con los espacios, como se expuso en el marco teórico, radica en que no se debería hacer referencia exclusivamente a aquellos lugares físicos en donde se desarrolla la práctica educativa, sino al ambiente, porque las escuelas, como muchos otros lugares, están cargados de un importante y amplio entramado socioafectivo que también debe tenerse en cuenta. Este aspecto, de nuevo, es pensando y tenido en cuenta en la práctica educativa de la escuela, especialmente en la momento de las entradas matinales.

“(...) Le damos mucho valor al momento de la entrada, intentando hacer una bienvenida personalizada, atender a cada niño individualmente cuando llega y darle cabida a que saluden a sus compañeros, los vean... porque el currículo no son solo contenidos académicos, también se tiene que tener en cuenta toda la parte afectiva y social, la emocional también.” (Entr_1)

Y, por último, es importante que no se limiten los espacios educativos o escolares al aula de referencia exclusivamente. Los espacios, siempre que se piensen y se cuiden, pueden ser educativos y ofrecer múltiples posibilidades de acción.

“(…) Al hablar del espacio no hemos hecho mucho hincapié en el espacio exterior, lo que es el patio. También le consideramos igual de importante que lo que es el espacio interior, y bueno, también es un espacio cuidado y pensado que está en pleno proceso de construcción. Se prioriza el contacto con la naturaleza y los materiales naturales.” (Entre_5)

Este hecho relacionado con la pluralidad de los espacios educativos aparece remarcado también en la Propuesta Pedagógica del centro incluida en la PGA (2019/2020).

“Teniendo en cuenta que cualquier espacio resulta educativo siempre y cuando en él se genere y se favorezca un proceso de enseñanza aprendizaje, los espacios serán, en ocasiones compartidos: centro y entorno próximo y lejano; y otras veces propios, como es el caso del aula.” (p. 45)

En definitiva, se puede concluir afirmando la preocupación de esta escuela por ofrecer espacios de calidad, así como variados a sus alumnos.

7.3.2. Tiempos

Por otro lado, al hablar de elemento organizativos en Educación es inevitable pensar en el tiempo. Un tiempo que no es igual para adultos que para niños, partiendo del hecho de que el desarrollo madurativo de cada uno tampoco es el mismo. Por ello, en esta escuela destacan la flexibilidad: “el tiempo también es un agente educativo más, y en el colegio, por ejemplo, es fundamental que se flexibilice (...), porque si fuéramos rígidos no estaríamos respetando sus ritmos de aprendizaje. El tiempo es fundamental (...).” (Entre_3)

Pero ¿qué entienden por flexibilidad? En primer lugar, las entradas no son fijas a una hora, sino que tratan de adaptarse a cada situación familiar. Desde las ocho y media de la mañana con el programa de madrugadores hasta las diez de la mañana se esperan continuamente llegadas, dejando tiempo para el juego libre mientras tanto. Se puede ver, por tanto, que la jornada escolar no empieza como tal hasta que están todos. Lo mismo pasa con las salidas, las familias pueden interrumpir en el aula cuando lo necesiten, se ve como algo completamente normal, además de seguir una salida escalona en función de las necesidades de comedor, transporte escolar, etc. El tiempo para las propuestas

también es flexible, no tienen un tiempo determinado, sino que este se alarga o acorta en función de lo que demandan los niños. No hay un tiempo de finalización prefijado.

En la PGA (2019/2020), el equipo docente quiso hacer hincapié en esta idea, alegando que “en todo momento hemos de respetar los ritmos y tiempos individuales de cada uno.” (p. 48)

Por último, el recreo tiene un gran valor en esta escuela, lo consideran como un elemento fundamental para el desarrollo del juego libre y la socialización, por lo que los tiempos de este también se flexibilizan al máximo en función del alumnado y otros aspectos como las cuestiones meteorológicas.

“(…) También hay un tiempo de recreo, que para nosotras es fundamental. El patio, momento de juego libre, también es muy flexible. Entonces, dependiendo del tiempo atmosférico, de cómo estén los niños, de lo que hayamos hecho esa semana y de muchísimas cosas pues es un tiempo más o menos extenso. Como mínimo es media hora, pero muchas veces, es más.” (Entre_3)

En conclusión, siguiendo las líneas de pensamiento expuestas en el marco teórico, esta escuela contempla un tiempo sin prisas, disfrutando de cada momento, y, sobre todo, escuchando las demandas de los niños.

7.3.3. Materiales

El último de los elementos organizativos a investigar son los materiales. Como quedó reflejado en el marco teórico, los materiales son unos de los mediadores principales entre el niño y el aprendizaje, por lo que su selección y diseño es de gran importancia. Mediante la entrevista grupal, se ha podido recabar cuáles son los criterios fundamentales que esta escuela tiene a la hora de elegir un material. Hablan de elementos seguros, adecuados a la etapa, reciclados o naturales, variados, manipulativos siempre que sea posible, que no tengan una respuesta única, sino que proporcionen múltiples oportunidades de experimentación y aprendizaje, abiertos, creativos, estéticos, agradables, diferentes en cuanto a sus características, reales, coeducativos y que sean poco comunes en su día a

día. A continuación, se adjunta un fragmento del diario de prácticas (2020) relacionado con esta concepción de los materiales.

“Todo lo que encontramos aquí tiene un gran valor significativo para los niños, ya que estamos hablando de materiales reales, pertenecientes y relacionados con su vida cotidiana. Por ejemplo, en el rincón de la cocina encontramos una vajilla real de cerámica, exprimidores o rayadores. Por otro lado, en el rincón del hospital, los niños tienen cajas de medicamentos, prospectos, guantes... hasta un fonendoscopio (...) También encontramos otro rincón en el que podemos ver abundancia de materiales naturales: piedras de diferentes tamaños y colores, maderas, palos, etc.” (p.4)

Como se puede ver, el trabajo por editoriales en Educación Infantil se puede abandonar, descubriendo un mundo lleno de nuevas posibilidades en donde prima la experimentación y el disfrute del niño. “(...) Procuramos que no haya ningún tipo de ficha. Si algún día hay que hacer algo en papel, es página en blanco.” (Entre_5)

Para ello, esta escuela opta por llevar al aula gran cantidad de material desestructurado, de tal manera que sean estos los que se adapten a la franja de edad 3-6 en su totalidad y no al revés. “(...) Materiales desestructurados ayudan mucho a que cada niño pueda tener diferentes experiencias con ese material y por tanto diferentes aprendizajes. Ósea, los materiales desestructurados encajan muy bien en diferentes niveles.” (Entre_1).

Estos criterios no únicamente los emplean para el material de aula, sino también para todo el material exterior que tienen en el patio. Como se expuso anteriormente, todos los espacios tienen un valor educativo si se les otorga, y, en este centro, se preocupan porque todos los espacios estén dotados de suficiente material para todos: “Y luego también intentamos llenar los espacios con muchos materiales diferentes, materiales desestructurados ayudan mucho a que cada niño pueda tener diferentes experiencias con ese material y por tanto diferentes aprendizajes.” (Entr_1)

En cuanto al diseño de los materiales, el equipo docente expone que no diseñan gran cantidad de material y, cuando lo hacen, siempre es con la colaboración del alumnado, alegando que son ellos los encargados.

“La maestra no es la que hace ese material en sí, es decir, si hacemos un cartel por ejemplo no lo diseñamos nosotras y luego son ellos los que lo rellenan, no hacemos ese tipo de material aquí en donde la maestra es quien lo hace todo.”
(Entr_6)

Finalmente, cabe destacar que también utilizan material comprado, especialmente juegos de mesa y álbumes ilustrados.

7.4. ¿Cómo es el diseño y la puesta en práctica de la propuesta pedagógica?

En relación con la propuesta pedagógica, también surgieron algunas cuestiones relacionadas con cómo era su diseño de tal manera que se siguiese la misma para todas las edades.

Las respuestas que se han obtenido en relación con este punto están relacionadas con un trabajo exhaustivo de escucha activa, tratando de ajustar los intereses y motivaciones surgidas en todas las edades.

“(…) Respetamos un montón sus intereses, siempre estamos observando con una escucha activa a ver si vemos que hay algún interés que se despierta tanto en tres, cuatro o cinco y lo recogemos para hacer después propuestas ajustadas a esos intereses.” (Entre_3)

También se busca el trabajo de cosas útiles para la vida, con sentido y lógica, es decir, se podría hablar de aprendizajes funcionales, como pueden ser las actividades del día a día. “(…) Intentamos que los niños hagan cosas útiles, que tengan lógica y sentido, que aprendan a través de la funcionalidad (...) Intentamos siempre buscar actividades del día a día que le sumen a su desarrollo.” (Entre_1)

Todas estas propuestas cuentan con unos mínimos, pero nunca con unos máximos, asegurándose de que cada uno, independientemente de su edad, pueda desarrollarse al máximo a la vez que logra la consecución de esos

objetivos mínimos necesarios. Las propuestas que se plantean, por tanto, nunca son cerradas ni tienen un tiempo fijo de finalización. “(...) Procuramos que haya propuestas que puedan atender a los intereses de todas las edades, ajustarlas para que cada uno pueda llegar al máximo de sus capacidades. Proponemos unos mínimos, pero no hay máximos, no son propuestas cerradas.” (Entre_3)

Otro de los aspectos importantes a destacar es que los niños no están obligados a su realización, los invitan y lo cuidan mucho estéticamente para causar su interés y, de esa misma manera, su motivación y sus ganas por realizar la dinámica. “(...) Invitamos a todos los niños, pero no obligamos a ninguno.” (Entre_3)

Por otro lado, otra de las claves principales de las propuestas pedagógicas para la atención 3-6 es el aprendizaje entre iguales, en donde todos los alumnos pueden aprender de todos a pesar de las diferencias de edad.

“(...) Los pequeños aprenden mucho de los mayores. Fomentamos mucho también el aprendizaje entre iguales, al ser grupos mixtos esto se visibiliza un montón tanto en las propuestas como en la hora del almuerzo y durante todo el tiempo”. (Entr_3)

Por último, se ha de destacar que las propuestas surgen de los materiales con los que se cuenta y nunca al revés.

7.5. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad, en esta escuela, comienza desde el tipo de agrupamiento que han decidido seguir: los grupos mixtos, alegando lo beneficioso que sería para el resto de las escuelas infantiles.

“En la mayoría de los centros no hay grupos mixtos, creo que partiendo de esa base es muy difícil atender a la diversidad (...) Yo creo que eso es lo mínimo porque los niños en Educación Infantil tienen ritmos muy diferentes, no todos hacen lo mismo a los tres años, a los cuatro, a los cinco... entonces el darlos la posibilidad de no estar encorsetados en un nivel y que puedan simplemente relacionar su capacidades con esta amplia gama de edad de tres a seis años creo que eso es atender a la diversidad porque al final ese niño si tiene cuatro

años y no sabe hacer una cosa de niños de cuatro años, bueno, que nosotros decimos que es de cuatro años, no pasa nada, porque como se está comparando con otros niños de tres y cinco años, pues no se va a sentir excluido” (Entr_1)

Además, señalan que el tipo de propuestas que se elaboran y se llevan a cabo en el aula también son muy importantes para saber si realmente se está dando una correcta respuesta a la diversidad.

“(…) Depende mucho del tipo de propuestas. Si tú le ofreces unas propuestas abiertas, sin respuestas únicas y cerradas, él va a poder desarrollar esa propuesta en función de sus capacidades. Entonces, es eso, el tipo de propuestas son muy importantes para atender a la diversidad.” (Entr_1)

Ahora bien, concretamente en este centro, la diversidad se entiende como un elemento inherente a la actividad pedagógica, así como a la vida de la escuela. Es decir, las diferencias se respetan y se incluyen en el día a día, sacando el máximo provecho a todos los beneficios que tiene la inclusión.

“(…) Sí que es verdad que, en los casos de aquellos niños con informe, intentamos que esa diversidad no sea excluyente sino todo lo contrario, atendiendo siempre dentro del aula y dentro de las mismas propuestas de actividad y de juego, para que esa diversidad pues eso, no signifique una diferencia en relación con el resto sino todo lo contrario. Muchas veces ese tipo de actividades que se plantean para determinadas personas lo que hacen es que, a la vez, están beneficiando al resto del grupo también. Entonces lo vemos también incluso como una mejoría, algo positivo para todo el mundo” (Entr_6)

En las observaciones anotadas en el diario de prácticas (2020) también se puede encontrar un fragmento relacionado con esta idea de aprendizajes para todos y no únicamente para unos pocos. “Otra práctica que me ha gustado mucho ha sido la destinada al trabajo con la audición y el lenguaje. Aquí, todos los niños participan en la actividad, centrándose más en la prevención grupal que en la intervención individual.” (p. 6)

De igual manera, en el apartado de la PGA (2019/2020) en el cual quedan recogidos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, el centro ha

querido remarcar que esta está destinada a todos los alumnos, no únicamente a unos pocos, siendo los maestros quienes lo llevan a cabo utilizando los espacios comunes y de referencia.

“La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y del resto del alumnado en Educación Infantil estará dirigida a prevenir y a disminuir o compensar los factores que dificultan el desarrollo del niño y niña en los primeros años y deberá caracterizarse por la activa participación del profesorado y el alumnado, y el uso de entornos normalizados.” (p. 62)

Por último, destacan que uno de sus principales objetivos es proporcionar a todos sus alumnos una Educación intercultural basada en la pluralidad, ensalzando las diferencias como condición inherente del ser humano.

“(…) Intentamos que, a través de nuestros centros de interés, charlas diarias... introducir que la diferencia y ser diferente es algo natural que tenemos que respetar todos. Por eso, nuestro objetivo no es trabajar la diversidad de una manera aislada, sino en nuestro día a día, creando ese respeto y esa tolerancia en nuestros alumnos, no solo con otras culturas, sino con el hecho de ser diferentes, porque todos somos diferentes... pues al final tú eres morena, yo rubia, uno está más gordito y otro tiene gafas, entonces ahí está la diferencia y lo respetamos en nuestro día a día. Simplemente con la diferencia de edades, aquí al final al tener diferentes edades juntas, la mayor diversidad es esa. Y los niños desde el primer momento la respetan, la conocen y están encantados con ella. Entonces, desde ahí es como nuestra base para que todas las demás diferencias las vean como algo normal, una identidad propia de cada niño.”
(Entr_6)

En conclusión, todo lo que sucede en la escuela, así como los elementos organizativos, están pensados y organizados para dar cabida a la diversidad.

8. Conclusiones

Para finalizar, deben retomarse los objetivos propuestos con esta investigación, alegando que todos estos se han cumplido. Aunque es cierto que no se presentan verdades absolutas debido al enfoque que ha seguido este trabajo, la información aquí presente es valiosa en cuanto a que representa la realidad de

un centro educativo concreto en el que la Educación que se ofrece se sale de lo convencional al seguir una organización de edades mixtas, funcionando correcta y satisfactoriamente con todos sus alumnos y respectivas familias gracias a la implicación docente y de toda la comunidad educativa en general.

El primero de los objetivos estaba relacionado con la organización de los espacios educativos. Se ha podido comprobar cómo, en esta escuela, los espacios se dividen en diferentes zonas de experiencia, de tal modo que tanto los alumnos como las docentes van rotando por todas ellas. De esta manera, todos los agentes sienten el centro escolar al completo como una zona de referencia, no hay limitaciones espaciales en este sentido. Se concluye, por tanto, que los espacios son totalmente flexibles, evolucionan siempre que sea necesario para adaptarse a las necesidades que surjan en cada momento. Se puede afirmar, de este modo, que esta es una de las claves para acoger a niños de tan amplio rango de edad (3-6) y que todos tengan cabida en él, ya que tienen la oportunidad de moverse libremente por el espacio, sin agobios y encontrando siempre el lugar que necesiten: de seguridad, de juego, de tranquilidad, de descanso, etc.

Además, cuando se habla de espacios educativos, estos no deberían remitirse nunca únicamente al aula de referencia o, en este caso, a las tres zonas de experiencia. Es decir, los espacios exteriores, como el patio, y otros interiores, como el comedor, pueden tener un valor educativo si se les otorga, por lo que también requiere pararse a pensar en ellos y ver qué otras utilidades educativas pueden tener. Se habla de nuevo de ampliar la mirada y no establecer limitaciones espaciales innecesarias. Este aspecto, como se ha podido comprobar, también es tenido en cuenta en esta escuela.

Por último, en relación con los espacios es importante no olvidar que los niños también necesitan lugares para la sociabilización y la expresión, de hecho, así queda establecido en el Decreto 79/2008 que regula el segundo ciclo de Educación infantil de Cantabria, el cual incluye muchos aspectos más aparte de los puramente académicos. Esto hace referencia, por tanto, a lo que en el marco teórico se nombraba como ambiente, y, consecuentemente, también requiere de una organización o de un pensamiento previo para que tenga cabida dentro de

del centro escolar. En esta escuela, por ejemplo, utilizaban los momentos de la entrada y el corro para potenciar estas competencias.

En segundo lugar, se cuestionaba cómo eran los materiales que se utilizaban en este centro y también cómo los diseñaban de tal manera que la franja 3-6 pudiese utilizarlos correctamente. En el marco teórico se ha hablado de la importancia de su selección, y, al final, se puede concluir que al salir de lo tradicional (fichas y editoriales) existen muchos materiales polivalentes que se pueden llevar al aula, ya que tienen mil usos y muchas oportunidades de aprendizaje y, por tanto, pueden adaptarse al momento madurativo de cada niño. Por ejemplo, quizá al usar algún tipo de legumbre en el aula, unos niños estén en la fase de experimentación de dicho material (textura, tamaño, color, olor, etc.), otros estén en la fase de juego simbólico y otros estén en una fase más creativa, queriendo crear algo estético con ellos. Entonces, a ninguno de ellos le está coartando su momento de crecimiento y desarrollo a pesar de estar utilizando el mismo material con ambos. Con esto no se hace referencia exclusiva al hecho de que no se pueda comprar material, pero sí a que se tenga en cuenta el gran valor que tienen los objetos reales, naturales y/o reciclados. En definitiva, todos aquellos materiales cercanos del día a día, de tal modo que puedan tener muchos más usos de los que se les es otorgado normalmente, trabajando paralelamente con la idea de sostenibilidad y reutilización. Además, cabe destacar que el trabajo con este tipo de materiales ayuda a que los aprendizajes sean significativos para el niño, ya que están contextualizados, conectados con él y con su vida diaria.

Por otro lado, al hablar de su diseño, el equipo docente expuso que no son ellas las que elaboran los materiales, sino que es una tarea conjunta entre alumnos y maestras. Esta idea es fundamental si se quiere hacer una adaptación a todas las franjas de edad, ya que los materiales estarán completamente ligados a los intereses y las capacidades que tienen los niños en ese momento determinado.

En tercer lugar, en relación con la dimensión temporal, se investigó sobre cómo se organizaba el horario lectivo para dar cabida a la consecución de los objetivos generales propuestos por el BOC. Destacan la flexibilidad como herramienta de trabajo, ya que es la que permite realmente ajustarse a las demandas y a las

necesidades que tiene cada uno en cada momento de la jornada. Aunque hay un horario estipulado, este no se sigue rígidamente, siendo muchas las variables que intervienen en el día a día. Esto es lo que hace posible la adaptación y que todos los niños pueden alcanzar sus máximos, el tiempo sin prisas, ya que no se debe que olvidar que los objetivos van mucho más allá de contenidos académicos. Además, dentro de esos tiempos no hay nada de obligado cumplimiento, por lo que las maestras cuidan mucho lo estético y los intereses de los niños, preparándolo todo con detalle y potenciando así que aprendan cuando realmente están motivados y preparados para ello.

En cuarto y último lugar, se planteó cómo era la atención a la diversidad en este centro, ya que esta es una de las características principales del modelo escolar de edades mixtas debido a su enorme heterogeneidad en las aulas. Cabe destacar que utilizan su realidad de aula para que tanto los niños como sus familias entiendan que en las diferencias está la riqueza, ya que es una condición inherente en el ser humano. Aquí no hay etiquetajes de ningún tipo, porque los niños, al estar todos juntos y ser las propuestas que se plantean abiertas, no tienen que llegar a unos máximos estipulados acordes, supuestamente, a su edad o momento madurativo. Todos aprenden de todos y en todos los momentos del día, se está haciendo referencia a un aprendizaje entre iguales continuo. Además, la selección de materiales y recursos que se vayan a emplear en el aula son siempre coeducativos, además de enseñar la realidad tal y como es, sin caer en infantilizaciones ni imágenes estereotipadas.

Continuando con la atención a la diversidad, en el caso de que haya algún niño con alguna necesidad educativa concreta, la intervención nunca se realiza de manera aislada. Esta escuela opta por una intervención indirecta e interna, ya que se hace en el contexto ordinario y por parte de las maestras, alegando que es importante que las actividades las puedan realizar todos los niños, sin distinción alguna. Como se puede ver, eso nunca se verá como un factor excluyente en esta escuela.

Para concluir, se debe resaltar la clara interconexión que existe entre los elementos organizativos materiales, espacios y tiempos. A lo largo de la entrevista grupal, aunque las preguntas fuesen diferentes y concretas para cada

uno de ellos, el equipo docente continuamente relacionaba unos con otros, y es que, finalmente, la conclusión principal de este TFG radica en que no se puede ofrecer una Educación de calidad sin tenerlos todos en cuenta, ya que son unos agentes educativos más que condicionan en gran medida el día a día en las escuelas. Por ejemplo, alegaban que los espacios son amplios y flexibles, pero que a su vez están llenos de materiales variados y suficientes, mientras que el tiempo en ellos no estaba prefijado, sino que se adaptaba a las motivaciones, el tiempo climático, la participación, etc. Es, entonces, el conjunto de los tres los que proporcionan esa atención completa a la franja de edad 3-6 y los que pueden configurar la práctica educativa casi al completo si se contemplasen y se pensasen como es debido en las propuestas pedagógicas, sin olvidarse del gran grado de flexibilización que estos requieren para adaptarse realmente a todos los alumnos y sus respectivas necesidades.

Finalmente, se ha podido ver y afirmar cómo el trabajo por aulas multigrado trata de acercarse bastante al Modelo de Escuelas Inclusivas, teniendo muy en cuenta sus principios básicos en su prácticas diarias y en la filosofía del centro.

9. Limitaciones del trabajo

En primer lugar, una de las limitaciones del trabajo puede radicar en la técnica utilizada, el grupo del grupo de discusión. Esto se debe, por un lado, a que el número preguntas es limitado, de lo contrario, la entrevista se extendería enormemente en cuestiones relacionadas con el tiempo. Además, se pueden recoger pocas notas durante la entrevista, ya que al ser la misma persona la que se encarga de todo hace que tenga que prestar atención a otros parámetros más relevantes como guiar la entrevista. Una posible solución para próximas investigaciones de este tipo sería realizar la sesión con, al menos, dos entrevistadores (Patton, 1990. Citado en Flick, 2012). Además, cabe destacar que no todos los participantes han tenido el mismo volumen de participación, limitándose a asentir lo que los demás compañeros decían sin querer expresarse demasiado.

En segundo lugar, una de las mayores limitaciones del trabajo se encuentra en el alcance de los resultados. Es decir, al tratarse una investigación cualitativa,

los datos no se pueden generalizarse, por lo que tampoco se podrán establecer de relaciones causa-efecto entre las aulas multigrado y la configuración de los elementos organizativos materiales, espacios y tiempos, así como tampoco entre la relación de las aulas mixtas y el tratamiento a la diversidad que se da en ellas. Solo hemos podido conocer, por tanto, la realidad de un Centro Educativo de Educación Infantil concreto.

Finalmente, cabe destacar que otra de las limitaciones puede ser la poca experiencia personal propia como entrevistadora, investigadora y moderadora de debate. Esto hace, quizás, que el proceso no se vea tan natural, ya que supone un esfuerzo extra en la canalización de la entrevista por el tema central, evitando grandes desvíos innecesarios o teniendo que contar con alguna que otra anotación para no perder el hilo de la secuencia programada previamente.

10. Referencias bibliográficas

- Albert, M.J. (2007). Métodos cualitativos de investigación. En M.J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas* (pp. 197-226). Madrid: McGraw-Hill.
- Antúnez, S., y Sallán, J. G. (1996). La organización escolar: práctica y fundamentos. Graó.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Caparrós, E., y Sierra, J. E. (2015). En los márgenes de la educación intercultural. Orden institucional de la escuela, diversidad cultural y atención a la singularidad.
- Casaña, S., y Elviro, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (s.f.). Plan estratégico de Inclusión Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Extraído de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cniie/plan-estrategico/plan-inclusion.html> [Última consulta: 11 de mayo de 2020].
- Colegio de Educación Infantil Ambrosio Díez Gómez (2019/2020). *Programación General Anual*. Documento inédito. El Arenal (Penagos).
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. Cuadernos de pedagogía 311.

- Cortés, P., González, B., y Sánchez, M. D. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dyson, A. (2001). Dilemas. Contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo y F. De Urríes (Coord.) Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145- 160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa:" Voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442). .
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Gutiérrez, A. M. C. (2010). Los materiales en educación infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 1-9.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A. A., y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 41-59.
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 155-170.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En R. Hernández, C.

- Fernández y P. Baptista, *Metodología de la investigación* (pp. 1-30). Madrid: McGraw-Hill.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação*, 35(1), 15-23.
- Lucas, F. M. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25.
- Márquez, D. (2020). *Portafolio del prácticum*. Documento inédito. Argomilla (Valle de Cayón).
- Osoro, J.M. y Meng, O. (2008). Escenarios para la construcción de un currículum de educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*, 47.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [09/02/2020].
- Sáez, J.M. (2017). Investigación educativa. *Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. (p. 65-73). Madrid: UNED.
- Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Sánchez, A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sapon-Shevin, M. (2014). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social.
- Schmelkes, S. (2005). Educar en y para la diversidad. *Pensamiento educativo*, 37, 38-51.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos escuela*, 13, 4-6.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomàs, R. B., y Jiménez, A. B. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Valls, R., Prados, M. D. M., y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

11. Anexos

Anexo I. Compromiso de confidencialidad.

Por el presente documento, Deva Márquez Calderón, alumna del último curso del Grado en Infantil en la Universidad de Cantabria con DNI 72079196W, solicita el permiso para realizarle una entrevista grupal, con el único objetivo de obtener la información necesaria para realizar el Trabajo de Fin de Grado, es decir, los fines son puramente educativos. Esta entrevista será grabada en audio para, a continuación, ser transcrita. Además, debido a la situación actual que está afectando a España, el Covid-19, esta se desarrollará por vía telemática. Este documento garantiza, a su vez, la confidencialidad tanto del centro educativo como de las personas partícipes en el grupo de discusión, respetando en todo momento su anonimato.

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, los datos personales se utilizarán de forma anónima únicamente con la finalidad de realizar la investigación inmersa en el Trabajo de Fin de Grado que está realizando la alumna Deva Márquez Calderón, guiada por su director Ignacio Haya Salmón.

.....

Santander, a..... de del 2020

Responsable de la entrevista:

Entrevistado:

Anexo II. Guion de la entrevista.

Mi nombre es Deva Márquez Calderón, y soy una alumna del último curso del Grado de Educación Infantil ofertado en la Universidad de Cantabria. En estos momentos estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado, el cual versa sobre la configuración de los elementos organizativos espacios, materiales y tiempos en vuestra escuela, la cual está organizada siguiendo un modelo de edades mixtas. Por este motivo, me gustaría realizar con vosotras un pequeño grupo de discusión para recoger vuestros puntos de vista acerca de esta temática, así como las actuaciones que lleváis a cabo para atender a la diversidad. Debido a la situación actual, se desarrollará todo el proceso por vía telemática, siendo todas conocedoras y habiendo dado vuestro consentimiento de que la conversación será grabada en audio para, finalmente, ser transcrita. Asimismo, al anonimato será siempre respetado.

1. En primer lugar, habladme un poco de vosotras. ¿Cómo definiríais vuestro perfil profesional? ¿Cuántos años de experiencia tenéis en Educación Infantil? ¿Cuántos años lleváis impartiendo clases en esta escuela?
2. ¿Cómo describiríais el modelo de Educación Infantil que sigue vuestra escuela? Es decir, de manera general, ¿cuáles creéis que son vuestras señas de identidad o principales características?
3. ¿Qué significa para vosotras la Educación Infantil?
4. ¿Cuáles son vuestras preocupaciones particulares como maestras de Educación Infantil?
5. Genial. Ahora vamos a centrarnos en aspectos de carácter más organizativo. ¿Qué concepto tenéis sobre los espacios en Educación Infantil? ¿Cuál es su importancia?
6. ¿Cómo organizáis los espacios en el centro para dar respuesta a la franja de edad 3-6?
7. ¿Cuál creéis que es el valor que tienen los tiempos en Educación Infantil?
8. ¿Cómo diseñáis el horario lectivo del centro para que 3,4 y 5 años alcancen los objetivos propuestos en el BOC?
9. ¿Cuál es la importancia que tienen los materiales de los materiales en Educación Infantil?

10. ¿Qué criterios tenéis en cuenta para seleccionar el material de las propuestas?
11. ¿Qué aspectos consideraréis esenciales a la hora de diseñar un material que sea adecuado para la franja 3-6 en su totalidad?
12. ¿Cómo es el diseño de las propuestas pedagógicas en vuestro centro?
¿Qué criterios o factores tenéis en cuenta?
13. ¿Cómo creéis que se da respuesta a la diversidad en Educación Infantil?
14. ¿Y concretamente en vuestra escuela?
15. Muchísimas gracias. Ahora, para ir finalizando, ¿hay algo más que queráis contarme sobre alguno de los temas tratados?

Muchísimas gracias de nuevo por haber participado en la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado. Ante cualquier duda que os pueda surgir, no dudéis en poneros en contacto conmigo.